

LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN SINCRÓNICA POR INTERNET: EL CASO RTA, UN PROGRAMA DE *CHAT*¹

Robert BLAKE, Adam KARP, Eva BARELA
University of California, Davis
Jill PELLETTIERI
California State University San Marcos

1.0. Introducción

Los avances tecnológicos recientes no sólo brindan nuevas prácticas para la enseñanza de una segunda lengua sino que también proveen de una serie de medios por los cuales se puede investigar el proceso mismo de adquisición. En este trabajo se pretende presentar un nuevo programa de charla o *chat* que no sólo facilita la comunicación sincrónica por Internet, sino que también permite evaluar el potencial de un programa semejante para estimular el desarrollo lingüístico a estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE). En este estudio en particular, se va a examinar específicamente la comunicación sincrónica a través de la red Internet como una posible técnica para enriquecer la cantidad y la calidad del *input* comprensible en el currículum ELE.

1.1. El concepto de *negociaciones*

Según Krashen 1985, la función del *input* comprensible es fundamental para facilitar el proceso de adquisición de una segunda lengua. En este campo de investigación se han discutido mucho los ajustes que tiene que hacer cada interlocutor para que su discurso le sea más comprensible al receptor. Más específicamente, se ha empleado el término *negociaciones* para caracterizar el

¹ Se le agradece a la fundación FIPSE (Fund for Improvement in Post-Secondary Education del Ministerio de Educación Estadounidense, #P116B701945) su apoyo económico a este estudio y a Robert Scari por su ayuda estilística.

tipo de discurso que lleva a cabo estos ajustes conversacionales para lograr la comprensión mutua del mensaje (Pica 1994). Gass 1997 define una negociación como el tipo de comunicación en que los participantes tratan de resolver problemas comunicativos en vez de limitarse a intercambiar datos informativos.

De hecho, hay una amplia bibliografía de estudios que confirma la importancia de negociaciones semejantes en conversaciones orales entre hablantes nativos por un lado y no-nativos por otro (véanse Hatch 1978, Long 1983a y 1983b, Holliday 1995 y Pica 1994). Asimismo, otros investigadores (Varonis y Gass 1985, Gass y Varonis 1994) han señalado que los hablantes exclusivamente no-nativos también recurren a estas negociaciones cuando conversan entre sí. Hasta ahora, no se ha investigado a fondo si estos ajustes surgen entre hablantes no-nativos cuando realizan sus conversaciones a través de Internet, o sea, dentro del medio de la comunicación sincrónica usando algún programa de *chat* (véase el estudio de Pellettieri 1999 que nos ofrece una notable excepción usando el programa YTALK).

1.2. El experimento

En este estudio se describe un experimento de comunicación sincrónica a través de Internet con estudiantes universitarios norteamericanos de nivel intermedio aprendices de español como segunda lengua. La meta del experimento era ver si la comunicación sincrónica tendría algún efecto positivo para estos estudiantes de ELE en cuanto a su desarrollo lingüístico.

Esta tarea parece sencilla, pero resulta difícil. En primer lugar, se tienen ya varios programas de *chat*, cada cual con diferentes funciones comunicativas y distintas finalidades (p. ej. Daedalus InterChange, YTALK, NetMeeting, CoolTalk). No es fácil comparar la actividad comunicativa que se hace con un programa frente a otro. En segundo lugar, estos programas de *chat* se emplean de manera desigual, es decir, los sujetos de estos estudios no utilizan el programa estándar de *chat* para realizar sus actividades comunicativas. Como se verá más adelante, no es lo mismo pedir que los estudiantes se comuniquen a través de Internet como ellos quieran que darles una serie de tareas específicas con una solución única. Finalmente, las medidas de evaluación proceden de una tradición de enseñanza excesivamente enfocada en la preocupación por la corrección morfo-gramatical y el control del maestro sobre los estudiantes (i. e. *teacher-centered classroom*). Estas medidas sólo comprueban si el alumno puede o no producir ciertas estructuras morfológicas específicas pero ignoran por completo lo que se suele llamar la competencia comunicativa, producto de un currículo en el que los estudiantes dirigen más el ritmo de la clase (i. e. *student-centered classroom*).

2. La metodología del experimento

2.1. El programa de *chat*

A fin de lograr esta meta, se ofrece aquí un programa de *chat*, llamado Remote Technical Assistance (RTA), que se viene desarrollando en la Universidad de California de Davis y por medio del cual se permite la transferencia de textos multilingües, sonidos grabados, gráficas, páginas Web y escritura colectiva (véase la página Web de RTA, <http://escher.cs.ucdavis.edu>). El programa se basa en una estructura informática de cliente-servidor para las tres plataformas de MacIntosh, PC o UNIX, de manera que todas las acciones de los usuarios se guardan en un archivo del servidor RTA, lo cual permite que el investigador o instructor revise el progreso lingüístico de los estudiantes en cualquier momento. Esta función de archivo podría ser un aliciente para que no recurrieran a la lengua materna ante las dificultades comunicativas.

Este programa RTA ofrece dos herramientas de escritura que tienen consecuencias para el presente estudio. Al conectarse con otro interlocutor por medio del programa RTA, se despliega en seguida una ventana *chat* donde los estudiantes pueden intercambiar textualmente sus ideas de forma espontánea, sin protocolo alguno. El programa manda a todos los usuarios del grupo el nombre del que escribe más su comentario en el momento en que el usuario pulse el teclado de retorno. Ya que el contexto en el que se encuentran los estudiantes (o sea, la comunicación inmediata con el fin de intercambiar información en una situación informal) se parece mucho a una conversación oral, la escritura que se realiza en esta ventana también suele ser más informal, con todos los defectos ocasionados por la modalidad oral, como se notará en seguida en el siguiente ejemplo sacado de las transcripciones (N.B. incluso con los errores) de dos estudiantes ELE, llamados A y B.

Ventana *chat*

Persona B: yo estoy aqui ahora

Persona A: lo siento. I got lost for a second. lees tarea numero uno?

Persona B: lo siento pero, esuve perdido

Persona B: si yo lei

Persona B: Entiendes?

Persona A: necesitamos interview each other?

Persona B: si

Persona A: ok. de donde eres?

Persona B: Yo pienso que yo entrevista te

Persona A: ok

Persona B: Asi, cuantos anos tienes?

Persona A: tengo ventidos años

- Persona B: de donde vives?
 Persona A: soy de Berkeley
 Persona B: donde naciste?
 Persona A: martinez, ca.
 Persona B: tienes hermanos?
 Persona A: si, tengo tres hermanos y una hermana
 Persona B: cuantos anos tienen y que son sus nombres?
 Persona A: Marc es mi medio-hermano y tiene treinta y cinco anos. Damien tiene 20 años, Dashiell tiene 18 y Adriana tiene 15 años.
 Persona B: los nombre son buenos! tienes los companeros de la casa?
 Persona A: lo siento, no comprendo su pregunta. que significa «companeros de la casa»?
 Persona B: roomates
 Persona A: ohhhh. tengo solamente uno.
 Persona B: te gusta?
 Persona A: si. no viviria con el si no me gusta.
 Persona B: a veces las personas pueden cambiar despues decidiendo vivir con los
 Persona B: no?
 Persona A: si, es la verdad.
 Persona B: cuantos años tienes antes graduacion?
 Persona A: esto es el segundo año que el es mi companero de cuarto
 Persona A: no se. uno y un pocco mas.
 Persona B: porque tomaste tan largo?
 Persona A: porque para mi especializacion necesito tres clases, upper division, de literatura en una lengua que no es ingles
 Persona B: Mi especializacion necesita treinta unitos de una lengua!
 Persona B: necesitamos empezar escribiendo en el textpad

Además, el programa RTA ofrece otra ventana con el nombre de *textpad* que permite la escritura colaborativa, aunque sólo una persona puede escribir a la vez y luego se pasa el control al otro. Lo escrito les llega electrónicamente a los otros del grupo, letra por letra y en el acto, sin necesidad de pulsar el teclado retorno, como en el caso de la ventana *chat*. Usando *textpad*, los estudiantes suelen producir una escritura más formal, más precisa y de tipo *composición* con menos errores, como se ve en la siguiente muestra, que presenta un resumen breve de la sobredicha conversación de *chat*.

Ventana *textpad*

La persona A es de Berkeley. El nació en Martinez. La persona A tiene tres hermanos y una hermana. Ellos se llaman Damien, Dashiell, Adriana, y Marc. La persona A es el segundo hijo. La persona A ha hecho a UC Davis por cuatro años y el tiene una más. La persona A está estudiando

la literatura comparativa. La persona A necesita tres clases de literatura en español. Quiere ir a España para su último año y tomar sus clases de literatura allí.

2.2. Las medidas de evaluación

Como en el caso de los estudios de adquisición de lengua, el investigador se topa en seguida con la dificultad de medir los efectos que podría tener este tipo de comunicación electrónica como estímulo para el progreso lingüístico de los estudiantes de segunda lengua. ¿Cómo se mide el progreso del grupo experimental con acceso a la comunicación por la red Internet frente a la conducta lingüística de otra clase de control que no tiene tal acceso?

Evaluar la capacidad lingüística de los estudiantes de segunda lengua no es fácil en ningún momento, ya que lo que se produce en general en el aula es una especie de interlenguaje lleno de errores y todo tipo de interferencias de la lengua materna, en este caso, el inglés. Por lo tanto, ¿cómo se evalúa lo inestable? ¿Es suficiente lo que se suele usar, o sea, un tipo de prueba de varios temas de la gramática española? Obviamente lo que sabrá el estudiante de segunda lengua al final de cuatro o cinco años de estudio de ELE es mucho –si bien no iguala la capacidad lingüística de los hablantes nativos– frente al punto de partida, donde el alumno va escabulléndose por varias etapas del interlenguaje. Las diferencias entre estos dos polos es patente. Sin embargo, ¿qué se puede decir del período intermedio? Faltan instrumentos de evaluación lingüística lo suficientemente adecuados y sutiles para captar la consolidación, no sólo gramatical sino también comunicativa, que se va logrando paulatinamente, como se verá a continuación con más detalle.

2.3. Las tareas: las *abiertas* frente a las *cerradas*

Los estudiantes del grupo experimental trabajaron en pares para realizar cuatro tareas a través de la comunicación sincrónica por Internet:

Tareas:

1. Presentarse uno al otro;
2. Identificar el dibujo que no pertenecía a un juego de cuatro, donde cada persona de la pareja sólo tenía acceso a dos de los cuatro dibujos (o sea, hacía falta decirle al otro el contenido de los dos dibujos antes de escoger el que no pertenecía al juego);
3. Identificar los eventos en común de dos calendarios personales diferentes, y luego elaborar con tiempos verbales del pasado una historia de aquellas acciones compartidas;

4. Buscar un apartamento en Madrid partiendo de intereses o preferencias distintas y anuncios variados sacados de páginas Web.

Cada tarea se dividió en dos partes para las parejas del grupo experimental: primero, efectuar una conversación de una hora acerca del tema indicado activando la ventana *chat*, y luego escribir un resumen de conjunto usando la ventana *textpad*. Se podrían grabar mensajes orales también y mandárselos electrónicamente a su pareja aparte de los usos de las ventanas *chat* y *textpad*. Las parejas se cambiaban de nuevo para cada una de las tareas, de manera que nadie se acostumbrara demasiado a las debilidades lingüísticas del otro de la pareja. Se buscaba un esfuerzo natural de poder conversar sobre la tarea y negociar los problemas de forma espontánea.

De las cuatro tareas citadas, sólo la primera (la de la presentación) implicaba un resultado final totalmente *abierto* o no previsible, mientras que en los casos #2, #3 y #4 la pareja tenía que coincidir en una sola solución, aunque no necesariamente única para todos los grupos. Este tipo de tarea se llama *cerrada* y promete ser más productiva para estimular negociaciones entre las parejas, porque hace que los estudiantes se fijen más en el código lingüístico y promueve el uso de estructuras lingüísticas que tal vez estén más allá del alcance de su capacidad actual (Pellettieri 1999, Gass 1997, Pica *et al.* 1993). En la tarea abierta no hace falta que los estudiantes negocien todas las confusiones comunicativas porque no urge llegar a una solución única como en el caso de una tarea cerrada. Cada persona se concentra en lo suyo más que en lo que le dirá el otro. En este sentido, el presente estudio se distingue del de Kern 1995 en el hecho de que sus informantes siempre conversaban de forma más *abierto* sobre temas generales —p. ej., la píldora abortiva, las diferencias intergeneracionales, el bilingüismo y otras lecturas del currículum— a pesar de tener preguntas que los guiaban (pp. 473-474). Los estudiantes de Kern formaban un solo grupo, mientras que los estudiantes de este estudio trabajaron en pareja, como ya se ha dicho.

2.4. Los eventos de negociaciones

En el proceso de llevar a cabo estas tareas es natural que haya momentos en que los dos individuos de la pareja no se entiendan bien. Por consiguiente, los interlocutores se ven forzados a aclarar o negociar sus confusiones para poder seguir adelante con las exigencias e intercambio de ideas de la tarea o tema de la conversación principal. Tienen que hacer un esfuerzo para que su propio *input* sea más comprensible en el sentido con que Krashen 1985 ha usado este término. Los estudiantes cortan momentáneamente con el hilo de su plática para negociar o aclarar lo dicho. Por consiguiente, la premisa teórica que apoya estas actividades interactivas afirma que semejantes negociaciones entre estudiantes

de segunda lengua hacen resaltar las propiedades del mismo código lingüístico, o sea, la lengua española como objeto de estudio. De esta forma, las negociaciones proveen un estímulo para la adquisición de una segunda lengua porque permiten la contemplación de la corrección lingüística y responden a las necesidades del estudiante.

En otras palabras, estas negociaciones hacen que el *input* sea más comprensible, lo cual satisface la condición primordial del proceso de adquisición donde el *input* puede convertirse en *intake*, algo netamente asimilado y útil para remediar las deficiencias de una gramática no-nativa (Van Patten 1998). Asimismo, las interacciones empujan a la pareja a mejorar su producción para que cada individuo pueda ir superando las confusiones que surgen a raíz de la tarea asignada. Los dos componentes de la pareja puede formular en el acto una hipótesis acerca de una confusión lingüística puntual y probar que sea verdad o no. Trabajando en parejas de esta manera el *feedback* puede ser inmediato, y la hipótesis se confirma en el acto o provoca la formulación de otra hipótesis más apropiada antes de reanudar el hilo del discurso principal impuesto por la tarea en cuestión.

De nuevo, una negociación ocurre cuando una persona no llega a entender o anticipar el problema con una forma gramatical, un vocablo o un significado empleado por otro, de manera que los dos se ayudan o negocian antes de seguir trabajando en el hilo de la tarea, sea abierta o cerrada. Pero cabe repetir aquí que las tareas cerradas los obligan a ejercer su capacidad comunicativa al máximo porque no pueden escurrir estas confusiones si desean encontrar de verdad una solución final. Todas estas negociaciones —tanto las de las tareas abiertas como las de las cerradas— les hacen pensar en las diferencias entre su interlenguaje y cómo debe ser la lengua española, lo cual fomenta el desarrollo lingüístico y la adquisición de la lengua (Schmidt 1990), pudiendo dejar huella en la propia producción (i. e. *output*) de los estudiantes.

2.5. Los sujetos

El estudio con RTA se realizó durante la primavera de 1998 con 25 estudiantes en el grupo experimental, más otros 25 en el grupo de control. La única diferencia entre los dos grupos era la obligación del grupo experimental de llevar a cabo cuatro tareas trabajando por parejas a través de la red con el programa de charla RTA. Se quería ver si estas tareas cooperativas, llevadas a cabo por medio de la red, afectarían la capacidad lingüística de los estudiantes de nivel intermedio. Implícitamente, se preguntaba si la comunicación entre personas no-nativas —y sobre todo, el acto de negociar en el sentido que se acaba de exponer— promoverían el desarrollo lingüístico o, al contrario, si reforzarían las muchas estructuras deficientes que abundan en el interlenguaje del estudiante de segunda lengua.

2.5.1. *El concepto de interlenguaje*

No hay duda de que estos estudiantes de nivel intermedio cometen errores y muchos. Les falta vocabulario, sintaxis, conocimiento fonológico y conocimiento socio-cultural; en una palabra, hablan un interlenguaje que parece estar muy lejos de la lengua objeto. ¿Cómo pueden salir, entonces, de este apuro lingüístico cuando sólo hablan con otros hablantes no-nativos, como es el caso de la mayoría de nuestros universitarios estadounidenses? Algunos investigadores (Kern 1995) se han preocupado por el posible efecto negativo que podría ejercer este tipo de discurso *degradado* tan común en las conversaciones de los hablantes no-nativos. Si este fuera realmente el caso, el permitir a los que están en vías de adquisición seguir escribiendo o leyendo mensajes en una lengua deficiente por la red podría agravar los problemas del interlenguaje aún más.

De nuevo, la hipótesis de este estudio hace hincapié en la idea de que son las negociaciones mismas las que aportan la oportunidad de fijarse bien en la lengua objeto –o sea, el español en este caso– y las que facilitan un salto hacia adelante. En pocas palabras, darse cuenta de sus propias deficiencias lingüísticas constituye el primer paso y la clave para la adquisición de una segunda lengua. De este modo, se pregunta en este estudio: ¿negocian estos estudiantes de segunda lengua cuando charlan por la red? ¿Pueden los no-nativos también aprovechar los eventos de negociación con esta función hablando entre sí? Se mostrará a continuación que la respuesta es afirmativa, pero sólo se observa bien a través de un examen pormenorizado de las negociaciones que hacen en las conversaciones *chat*; las otras medidas tradicionales de evaluación gramatical no resultan lo suficientemente sensibles para registrar el desarrollo lingüístico en progreso de estos estudiantes de ELE.

3. Las medidas de evaluación y los resultados

Las medidas de evaluación más tradicionales, o sea, las que se centran en puntos particulares de la gramática o de la morfología, no registraron ningún efecto en este estudio de la comunicación sincrónica con RTA, como era de esperar. Ahora bien, conviene notar que un trimestre es poco tiempo para encontrar una gran mejora lingüística en lo que viene siendo una parte mínima de una larga trayectoria de interlenguaje. El progreso lingüístico no parece muy obvio según estas medidas tradicionales porque éstas no pueden captar las sutilezas del desarrollo de los alumnos en vías de aprendizaje. Los alumnos, a veces, mejoran precisamente cuando su actuación o producción lingüística parece empeorar. Sólo después de un período de consolidación se empiezan a notar los adelantos lingüísticos en términos gramaticales. Son limitaciones metodológicas que acechan a todo tipo de trabajo de estudiantes en vías de aprendizaje, porque el proceso de adquisición de una segunda lengua involucra muchos factores: por

ejemplo, el dominio de la estructura lingüística, el conocimiento sociolingüístico y cultural y las normas de los registros académicos (para la escritura, los discursos formales, la lectura, etc.). En pocas palabras, se trata de una competencia comunicativa, y no de una competencia estrictamente gramatical.

3.1. Las medidas del tipo de evaluación discreta

Las siguientes tres medidas se administraron antes y después del período de experimentación, siempre contrastando el grupo de control frente al experimental. Primero, se calificó a los estudiantes por medio del examen informatizado de habilidad S-CAPE, diseñado por la Universidad de Brigham Young. Es un examen que se adapta a la habilidad lingüística basándose en el conocimiento de vocablos, morfología, dichos, lectura y traducción. No hubo grandes diferencias entre el *pre-test* y el *pos-test* de S-CAPE entre los individuos, ni tampoco entre los resultados globales del grupo experimental frente al grupo de control, como ya estaba previsto.

3.2. El cuestionario de actitudes

La segunda medida tenía que ver con un cuestionario donde el estudiante debía responder a preguntas de actitud en una escala Lickert de 0 a 5 (es decir, una escala de *casi nunca* hasta *casi siempre*). Las preguntas comprenden 5 áreas: el uso del ordenador, el espíritu cooperativo, el grado de comodidad con el español, la habilidad según la apreciación del propio estudiante y el nivel de interés por el español. De nuevo, los resultados del *pre-test* y del *pos-test* no revelaron ninguna diferencia significativa entre los dos grupos.

3.3. Las composiciones *pre* y *post*

También se compararon las evaluaciones de una composición escrita que realizaron al comienzo del trimestre y al final, una actividad que se asemeja mucho al trabajo de escribir informes a través de la herramienta *textpad*. Hubo tres evaluadores para cada composición. Aunque los estudiantes de los dos grupos mejoraron desde el *pre-test* hasta el *pos-test* ($p < 0,018$), el grupo de control hizo avances mayores y más significativos ($p < 0,009$) que el grupo experimental. Esta diferencia se le atribuye a uno de los instructores evaluadores, que asignó notas especialmente bajas al grupo experimental, al contrario de los otros evaluadores, que no veían muchas diferencias entre los dos grupos.

Desde luego, cabe preguntarse si el uso del programa RTA ha sido perjudicial para la composición, pero sería una simplificación demasiado fácil del asunto.

to. De nuevo, se trata del problema de la evaluación —y de diferencias individuales, por supuesto— y no tanto de los efectos de la comunicación sincrónica por la red.

3.4. El cuestionario sobre el experimento

Al final del experimento, los estudiantes respondieron a otro tipo de cuestionario en el que podían comentar más espontáneamente sus reacciones después de haber usado el programa RTA. Indicaron un nivel notablemente alto de satisfacción con el uso del programa RTA. Todos los participantes opinaban que había sido una actividad de mucha utilidad que los ayudaba a alcanzar las metas de su curso intermedio. Señalaron la gran ventaja de poder comunicarse a través de la red porque cada persona tenía suficiente tiempo para analizar lo dicho y componer lo que quería decir, sin las presiones comunes a los métodos basados en la destreza oral. Con frecuencia, estas presiones abruman a los estudiantes de segunda lengua, dejándolos sin poder decir nada en ciertos momentos en el aula. De hecho, el uso del ordenador parece aumentar la participación de los estudiantes más tímidos que normalmente participarían poco en las actividades orales de la clase (Chun 1998).

3.5. Los eventos de negociación y los resultados

Un análisis más pormenorizado de las transcripciones de la ventana *chat* del grupo experimental reveló una serie de observaciones mucho más provechosas que las citadas medidas tradicionales para evaluar la comunicación sincrónica entre estos estudiantes de ELE. Siguiendo una metodología ya establecida para analizar negociaciones en el discurso (véanse Pellettieri 1999, Varonis y Gass 1985), se hizo un recuento del número de negociaciones por tarea. Hay que recordar que sólo la primera, la de presentación, era de tipo abierto, mientras que las otras tareas de los dibujos, los calendarios y los apartamentos se clasificaban como cerradas.

Se hallaron sólo dos eventos de negociación entre las conversaciones de todo el grupo en la presentación. O sea, cada persona prestaba más atención a lo suyo y las dos personas en la pareja no se interrumpían. Está claro que las posibles confusiones no tienen mucha importancia frente al acto de escuchar con educación y llevar a cabo la presentación de uno mismo. Por lo tanto, estas presentaciones no son eventos que contribuyan a la cooperación e interacción mutua. Además, el otro interlocutor estaba prácticamente de incógnito.

Sin embargo, con las otras tareas cerradas surgieron 73 eventos de negociación, sobre todo con la búsqueda de un apartamento ideal, tarea que se presta admirablemente al acto de negociar, como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1. El número total de eventos de negociación

Tarea:	Tipo:	Núm. de turnos:	Núm. total de negociaciones:	Porcentaje:
Presentación	abierto	769	2	0.3 %
Dibujos	cerrado	817	16	1.9 %
Calendario	cerrado	1064	21	2.0 %
Apartamentos	cerrado	929	36	3.8 %

Estos resultados demuestran que hasta los hablantes no-nativos que hablan con otros no-nativos siguen corrigiéndose y enseñándose a sí mismos, sobre todo cuando la tarea exige que trabajen en equipo. No es tanto el medio – ni el aula ni la red –, sino el tipo de tarea lo que determina y provee las oportunidades para negociar, lo cual viene siendo un gran aliciente para la adquisición de una segunda lengua.

4. Un análisis del discurso de los eventos de negociación

Hablando en términos puramente lingüísticos, la mayor parte (75%) de los estímulos de estos eventos de negociación consistía en dudas léxicas, como se ve en el siguiente ejemplo sacado de la tarea #2 (los dibujos), donde la persona A de la pareja le ofrece una corrección totalmente en español a la persona B. Los eventos de negociación suelen seguir el orden de los pasos ya señalados por Varonis y Gass 1985: estímulo (lo que ocasiona el problema), iniciación (el corte con el hilo normal de la conversación), respuesta (la ayuda que se le ofrece), reacción (el reconocimiento de la corrección lingüística).

Negociación con una corrección explícita:

A: Cuales son *en común*? [*estímulo*]

B: como se dice comun en igles? no comprehende [*iniciación*]

A: común es cuando algo y una otra algo son el mismo; entiendes mi explicacion? [*respuesta*]

B: si, gracias... [*reacción*]

Cabe preguntar si estas negociaciones o correcciones también modifican la producción (i. e. *output*) del que las recibe. En el siguiente ejemplo, una corrección implícita de tipo léxico, *flag* 'bandera', por parte de la persona B, llega a incorporarse luego en el uso de la persona A, sustituyendo por fin el préstamo inglés que la persona A tenía como parte de su sistema de interlenguaje.

Corrección implícita con la tarea #2 (los dibujos):

A: por numero uno, tengo un pictura [sic] de le eiffel tower y un flag de argentina

B: ¿pero que colores en tu bandera?

A: los colores son azul, amarillo y blanco

...

A: bueno, la primera pictura es de un bandera con verdes, rojos, y blancos

Se negocian temas de la gramática también, como se ve en los ejemplos que siguen.

Negociación del género con la tarea #2 (los dibujos):

A: la o el país?

B: pais es masculino

A: sí?

B: ok

Negociación de tiempos verbales con la tarea #3 (calendario):

A: pero, usamos *era* o *fue*?

A: *Fue* un día llena

B: creo que fue porque todo ocurre en el pasado

B: y *fue* un día y no un serie de días

A: esta bien, ok?

B: sí

5. Conclusiones

Con todo lo que se ha presentado en este estudio parece claro que la comunicación sincrónica a través de Internet, específicamente por medio del programa RTA, puede desempeñar un papel importante en el currículum de la enseñanza del español como segunda lengua. Cabría preguntarse si este recurso tecnológico fomenta mejor o más rápidamente la enseñanza de ELE. Esta preocupación tan común en los foros de debate sobre la enseñanza de una segunda lengua ignora los recientes avances metodológicos que hacen más hincapié en la participación activa del estudiante. Por consiguiente, esta pregunta: *¿es mejor...?* no va más allá del enfoque tradicional y se halla motivada principalmente por una preocupación excesiva por la corrección gramatical.

Se ha mostrado aquí que las medidas basadas en una evaluación puramente gramatical no captan lo que pasa en las conversaciones *chat* de este estudio, porque no son sensibles al desarrollo del interlenguaje en progreso. De hecho,

la pregunta: *¿es mejor o más rápido?* está mal formulada. No se trata de la rapidez ni de la superioridad de la comunicación sincrónica a través de la red frente a los otros métodos de enseñanza, sino de la posibilidad de ofrecer a los estudiantes de ELE nuevas oportunidades para negociar el contenido y mejorar su propia expresión, lo cual representa una vía sumamente útil para superar las deficiencias de su interlenguaje. Esto se hace aumentando las oportunidades de idear tareas verdaderamente cooperativas, donde cada estudiante podrá negociar y solucionar sus propias dificultades comunicativas en el momento y remediar las deficiencias lingüísticas con la ayuda de otro estudiante. Sin duda alguna el trabajo por parejas de los sujetos y las tareas cerradas parecen estimular los eventos de negociación.

Dada la naturaleza del mismo interlenguaje y la falta de sofisticación de nuestros instrumentos de evaluación, no se debe esperar espectaculares cambios tras incorporar la comunicación sincrónica en el currículum de ELE. Sin embargo, el análisis que se ha ofrecido en este estudio pone de relieve que este tipo de comunicación a través de Internet estimula el proceso de adquisición, especialmente con las tareas cooperativas con finalidades cerradas. Hay que caminar antes de correr y parece que RTA permite a los estudiantes dar pasos seguros a través de la red.

BIBLIOGRAFÍA

- CHUN, Dorothy, 1998, «Using Computer-Assisted Class Discussion to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence». En SWAFFAR *et al.*, (eds.). *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*, Austin, Texas, Labyrinth, pp. 57-80.
- GASS, Susan, 1997, *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GASS, Susan y Evangeline VARONIS, 1994, «Input, interaction and second language production», *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 283-302.
- HATCH, Evelyn, 1978, «Acquisition of syntax in a second language». En RICHARDS (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 34-70.
- HOLLIDAY, L, 1995, *NS syntactic modifications in NS-NSS negotiation as input data for second language acquisition of syntax*, Tesis doctoral, University of Pennsylvania.
- KERN, Richard, 1995, «Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production», *Modern Language Journal*, 79, pp. 457-476.
- KRASHEN, Steven, 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- LONG, Michael, 1981, «Input, Interaction and Second Language Acquisition». En WINITZ (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Science, pp. 259-278.
- , 1983a, «Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers», *Studies in Second Language Acquisition*, 5, pp. 177-193.

- , 1983b, «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- PELLETTIERI, Jill, 1999. «Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence.» En Mark WARSCHAUER and Richard KERN (eds.). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 59-86.
- PICA, Teresa, Ruth KANAGY y Joseph FALODUN, 1993, «Choosing and using communication tasks for second language instruction». En CROOKES y GASS (eds.). *Tasks and Language Learning: integrating theory and practice*, Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 9-34.
- PICA, Teresa, 1994, «Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?», *Language Learning*, 44, pp. 493-527.
- Remote Technical Assistance (RTA), <http://escher.cs.ucdavis.edu>.
- S-CAPE: Spanish Computer-Assisted Placement Exam, © 1995. Technology Transfer Office, Brigham Young University, A-268 Abraham Smoot Building, Provo, UT, 85602.,
- SCHMIDT, Richard, 1990, «The role of consciousness in second language acquisition», *Applied Linguistics*, 11, pp. 219-258.
- VAN PATTEN, Bill, 1998, «Cognitive characteristics of adult second language learners». En BYRNES (ed.). *Learning Foreign and Second Languages*, New York, The Modern Language Association, pp. 105-127.
- VARONIS, Evangeline Marlos y Susan GASS, 1985, «Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning», *Applied Linguistics*, 6, pp. 71-90.